

# 中国人日本語学習者の作文における自己訂正

—treatable errors と untreatable errors の観点から—

西 川 寿 美

## 1. はじめに

第二言語作文指導におけるフィードバックに関してさまざまな研究が行われている。フィードバックには、構想段階で介入・助言する、原稿の余白に感想や推敲にむけたアドバイスを記述する、言語的誤用や構成・内容に関する指摘を原稿中に書き込む、チェックリストを配布し学習者に自己訂正を促す、教師と学習者が個別にコンサルティングを行う、学習者同士が協働で推敲することを促す、ポートフォリオを利用する、等さまざまな方法があるが、どれも学習者の推敲活動を促すことによって作文の質を高めたり、学習者の書く力を伸ばし、第二言語習得を促進することが目指されている。

本稿では、第二言語学習者の作文の表層面<sup>1</sup>に対して教師が行ったフィードバック（添削）のうち、学習者自身によって自己訂正しやすい項目とそうでない項目（treatable errors/untreatable errors Ferris 2002: 23）があるという前提のもとに、中国人日本語学習者の作文資料を分析する。Carson (2001: 19) は、「書く」能力の習得は、第二言語習得研究に適切に位置づけられていないことを指摘している。作文産出過程をモデル化する試みも、第二言語作文能力の発達という観点からはまだ行われていない（Grabe 2001: 47）。教師のフィードバックによる推敲時の意識化が、学習者にどのように影響するかを検討することは「書く」能力の発達を捉える上で重要な課題であると考ええる。また、自己訂正がしやすい項目とそうでない項目を明らかにすることによって、学習者の作文へのフィードバックをより合理的に行うという指導上の効果も期待できる。

## 2. 作文における自己訂正に関する先行研究

第二言語の作文指導では、多くの教師が学習者が書いた作文の添削を行う。また、学習者も教師からのフィードバックが作文能力の向上につながると期待している。言語的正確さに注目した教師の作文添削が学習者の書く能力の習得を促進するかどうかについては、研究者の間でも論が分かれている。Truscott (1996) は、先行研究を展望し、作文における文法添削は学習者の中間言語の発達ステージを考慮しないで行われているものである限り習得に結びつかず、むしろ害の多いものであると強調している。一方、Ferris (2003: 122) は、作文におけるフィードバックに関する先行研究に基づき一般化できる知見をリスト化したものの中で、学習者は教師のフィードバックに注意を払い、それを次の推敲の段階に生かすことができると指摘し、そのこと自体が長期的な第二言語能力および作文能力の発達の一つのステップであると述べている。

Fathman and Whalley (1990) は、中級 ESL 学習者を対象とした調査でフィードバックを受けないグループ、文法に注目した間接フィードバック<sup>2</sup>を受けるグループ、内容に注目したフィードバックを受けるグループ、文法、内容両方のフィードバックを受けるグループ、の4分類についてフィー

ドバック後の作文推敲にどのような影響があったかを分析した。すべてのグループにおいて推敲後に誤用の数は減少したが、文法に注目した間接フィードバックを受けたグループで特に高い割合で誤用の自己訂正ができ、推敲前原稿では一人あたり平均で 11.0 箇所であった誤用が、自己訂正を経た推敲後には 4.2 箇所に減じた。Ferris (1997) は、上級 ESL 学習者が書いた作文に対する教師のコメント（余白と文章末への記入）とその推敲への影響について分析している。文法に関する教師のコメントは全部で 109 箇所見られたが、そのうち学習者が推敲時に変更を加えなかったのは 15 箇所のみで、加えられた変更のほとんどは効果的であったと報告している。

同様の指摘は、日本語教育の研究にも見られる。小宮 (1991) は、初級最終段階の学習者を対象に 3 種類の推敲活動を行った。学習者のみによる自己訂正や教師から与えられたチェックリストに基づく自己訂正によっても学習者は推敲を行うことができるが、これには限界があり、表記の誤りと文法の誤りについては、その 7 割以上が教師による指摘が必要であったと述べている。また、学習者が行った推敲はいずれの場合もかなり正確で、教師の指摘に基づく自己訂正ではその正確さは 86.8% であったことが報告されている。池田 (2000) は中級学習者を対象として自己推敲、教師フィードバックに基づく推敲、ピア・レスポンスによる推敲の効果を調査している。教師フィードバックの多くは表記、文法、語句の加筆・書き換えといった表層面に注目したものであったが、このフィードバックが学習者にもっとも多く推敲作業を喚起した。また、この調査では、同じ表層面に関するフィードバックであっても学習者の言語能力のレベルに応じて推敲に生かされる割合が異なってくることが示されている。

このように、先行研究において、学習者はフィードバックにより指摘された誤用を直後の推敲においてかなり高い割合で訂正できると報告されている。Ferris (2002: 15) は、それよりも大事なものは、教師によるフィードバックによって学習者の言語習得が実際に促進され、自己訂正のストラテジーを養成できるかどうかであると指摘し、次のような効果的な教師フィードバックの特徴を挙げている。まず、多くの研究で効果が高いと指摘されているのは、誤用箇所のみを指摘する間接フィードバックである。学習者は訂正を行うために内省や分析といった意識化をすることが必要であるため、より高い認知活動を喚起できるからである。間接フィードバックは、学習者に自分の誤用パターンに気づかせ、そこに注目させることで、長期的な学習効果が高いと考えられている。次に、間接フィードバックを与える際に、誤用をどの程度明示化して示すべきかという問題がある。誤用のタイプを明示的にコード化して示す方法もあるが、コード化して示す場合と単純に誤用箇所に下線を施したり丸で囲んだりする方法とでは、自己訂正にあまり大きな差は見られないという結果が優勢である。さらに、学習者はフィードバックにより指摘された誤用のかなりの部分を訂正できるが、誤用の言語的性質によって学習者の反応は異なり、誤用には「処理できる誤用」(treatable errors) と「処理できない誤用」(untreatable errors) がある。「処理できる誤用」は文法ルールが明示的なもので、学習者がそのルールを意識化することにより訂正しやすい誤用である。「処理できない誤用」は、学習者特有の特徴を示すもので、学習者がルールを意識することは難しく、第二言語の発達を待たなければ訂正できないような誤用である。Carson (前掲: 197) も同様に誤用訂正が第二言語の習得を促進するかどうかについて Pienemann (1989) の Teachability Hypothesis に言及し、学習者の第二言語の発達段階にあった指摘でなければ言語習得に寄与しない可能性があると述べている。この点において、作文における文法添削に異論を唱える Truscott (前掲) と見解は一致している。

### 3. 調 査

#### 3-1 調査目的

本調査では、①作文に対する教師の間接フィードバックによる誤用の指摘を中上級中国人日本語学習者がどの程度の割合で正しく訂正できるか、また②自己訂正しやすい「処理できる誤用」と自己訂正が難しい「処理できない誤用」にどのような言語的特徴が見られるか、の2点について検討することを目的とする。

#### 3-2 調査概要

2007年度前期に日本語作文の科目を履修した本学留学生のうち、中国人学習者8名の作文を分析の対象とした<sup>3</sup>。対象としたのは、学期当初に履修者の作文能力を把握するために授業中に書いた作文2本とその自己訂正のデータである<sup>4</sup>。学生が授業中に書いた作文の誤用と思われる箇所を教員が傍線を引き、翌週の授業で返却した。その授業内に学生は傍線部分について自己訂正を行い、提出した。

作文のテーマは、1本目が「大学で英語を必修にすべきか」（意見文）、2本目が「私の町」（説明文）である。1本目の作文の授業では、まず構想を支援するために、小グループでテーマに関する話し合いを行った後に、作文の作業に臨んだ。2本目では、作文を書き上げた後に、互いの作文を読み合うことによって内容に関するピア・レスポンスの活動を行った。ただし、この活動後に作文の内容を推敲する活動は行っていない。作文は、400字詰め原稿用紙1枚程度にまとめるように指示した。

学習者が書いた作文の量は作文1と2を合わせて、20字1行の原稿用紙で平均46.13行（スペース含む）であった。誤用指摘箇所の総数は278箇所、一人あたりの平均は34.75箇所、原稿用紙1行あたりの平均は0.75箇所であった。

#### 3-3 調査結果

##### 3-3-1 全体的な傾向

対象とした中国人学習者の自己訂正の結果は表1の通りである。

表1: 学習者別分析結果

学習者	指摘箇所数	正しい訂正 (C)		誤った訂正 (F)		正誤判断困難 (CF)		行 数	指摘/行
A	45	21	46.7%	16	35.6%	8	17.8%	52	0.87
B	35	17	48.6%	12	34.3%	6	17.1%	73	0.48
C	20	11	55.0%	5	25.0%	4	20.0%	49	0.41
D	49	20	40.8%	22	44.9%	7	14.3%	55	0.89
E	26	11	42.3%	10	38.5%	5	19.2%	39	0.67
F	15	6	40.0%	6	40.0%	3	20.0%	24	0.63
G	47	22	46.8%	20	42.6%	5	10.6%	37	1.27
H	41	27	65.9%	9	22.0%	5	12.2%	40	1.03
合 計	278	135	48.6%	100	36.0%	43	15.5%	369	0.75

学習者が行った自己訂正の結果は、正しい訂正 (C)、誤った訂正 (F)、正誤判断困難 (CF) の 3 つのグループに分けた。正誤判断困難と判断したものの多くは表現に関わるもので、誤用と断定的に判断するのが難しかった場合である。

〈正しい訂正〉 (指摘箇所) 取りりたり → (自己訂正) 取ったり

〈誤った訂正〉 (指摘箇所) 多くになっている → (自己訂正) 多くとなっている

〈正誤判断困難〉 (指摘箇所) 私は英語を必修科目にすべきだと思っている

→ (自己訂正) 無し (想定した自己訂正 私は英語を必修科目にすべきだと思う)

表 1 で示したように、全体的に見ると、正しく訂正できた箇所の割合は、48.6%、訂正ができなかった箇所の割合は、36.0% であった。正誤判断困難な誤用を除くと、その割合はそれぞれ 57.4%、42.6% となり、中国人日本語学習者は 6 割弱の誤用を自己訂正できたこととなる。これは、学習者が文法添削において指摘された箇所をかなり高い割合で自己訂正できるという先行研究の指摘と合致する。

また、誤用出現の割合には個人差が大きいことがデータから指摘できる。1 行あたりの平均誤用指摘箇所数は 0.41 から 1.27 と個人差が大きい。同じ日本語授業を履修していても、文法や表記といった表層面に関して正確な文章を書ける学習者とそうでない学習者とでは、かなり開きがあるということである。また、個人差は一定時間内に書く作文の量においても見られることが指摘できる。

### 3-3-2 「処理できる誤用」と「処理できない誤用」

次に、自己訂正しやすい誤用とそうでない誤用の傾向を分析するために、添削で指摘した箇所を誤用の原因となっている言語項目に注目して分類した (表 2)。誤用を一つの言語項目に分類することは必ずしも容易ではない。したがって、以下の分類は学習者の自己訂正の実態に近づくためにデータをより詳細に検討する手段として便宜的に行ったものである。また項目によっては出現回数が少ないものもあったが、目安として「正誤判断困難」を除いた総指摘箇所に占める正しい自己訂正の割合を示した。

これらの誤用箇所とその訂正結果を分析することによって、本調査における中国人日本語学習者にとって「処理できる誤用」と「処理できない誤用」の特徴として指摘できることを挙げる。

#### 〈処理できる誤用〉

まず、表 2 に示すように学習者が比較的正しく訂正できる誤用として、「表記」と「文体」が挙げられる。表記の誤用のうち 6 箇所は長音、5 箇所は濁音、2 箇所は促音が関係している。特殊音の表記には誤用が伴うことが多いが、指摘されれば訂正は困難ではない。文体の指摘は、常体と敬体の混用が 6 箇所、話し言葉の語彙や縮約形の使用が 15 箇所見られたが、ほとんどにおいて正しく訂正できており、学習者が話し言葉と書き言葉の文体の違いを意識できていることがうかがえる。

「語彙の選択」上の誤用も比較的学習者は訂正しやすいが、例えば「受け入れる」の使用が適当な文脈で「受ける」を使用するように、複合動詞に関する指摘は自己訂正ができないことがある。また、「国際化になる」「答える」のように、名詞に「する」を付加する動詞の使用に誤用が見られ、自己訂正できない学習者もいた。

表 2: 言語項目別自己訂正

言語項目	C	F	CF	合 計	C/(C+F) (%)
助 詞	38	30	3	71	55.9%
語彙選択	17	8	8	33	68.0%
時制・アスペクト	7	8	10	25	46.7%
接 続	10	12	1	23	45.5%
文末表現	4	7	12	23	36.4%
文 体	19	1	1	21	95.0%
活 用	10	6	0	16	62.5%
表 記	12	2	0	14	85.7%
指 示 詞	6	4	0	10	60.0%
受 身	2	4	3	9	33.3%
慣用表現	0	8	0	8	0%
自動詞・他動詞	1	2	3	6	33.3%
「のだ」の使用	2	2	0	4	50.0%
そ の 他	7	6	2	15	53.8%
合 計	135	100	43	278	57.4%

「活用」については、品詞によって異なる結果が得られた。動詞の活用は、ほとんどの場合正しく自己訂正できている。しかし、形容詞の活用の誤用や形容動詞との混乱は見られ、「多くになる」「多く国で」「広くになり」などの誤用が現れた。これら形容詞の活用、形容動詞との混乱は自己訂正できないことも多く、知識が定かでないことがうかがえる。初級では、動詞の活用の習得が学習の中心になるが、中上級の学習者では、語彙の増加に伴い、形容詞、形容動詞の使い分けにより注目する必要があることが分かる。

#### 〈処理できない誤用〉

まず、本調査で学習者にとって最も自己訂正が困難であった項目は、数は少ないが「慣用表現」である。「なりつつである」「淘汰されるほかにならない」のように誤用を含んだ表現や、適用できない文脈に用いた場合が見られたが、指摘されても、8箇所中6箇所について学習者はその場で変更を加えることもできなかった。慣用表現は丸ごと覚える表現であるため、習得できるまでは自己訂正が難しい項目であると考えられる。

「文末表現」に関わる誤用も自己訂正が難しいと言ってよいだろう。「多いである (→多い)」「私の町へ来てみよう (→来てください)」のように単純な文末やモダリティに関わる文末表現は自己訂正が比較的容易であるが、「もうひとつの理由は、就職する時、英語の能力も必要だ」「理由は二つである。一つ目は、… (中略) 英語で書くものが多い」のように、「～からである」「～ことである」という文末の呼応については自己訂正できない学習者が8人中6人いた。一文が長くなったり、前文との関連で文末表現に制約がかかるような場合、習得が困難であることがうかがえる。

「アスペクト・時制」については、「～ている」と「現在形」の混同が8箇所、「～ていた」と「過



去形」の混同が4箇所見られたことが特徴として指摘できる。これはほとんどが同一学習者によるもので、特に「思う」の使用が適切な箇所でも「思っている」を多用しているが、他の一部学習者にも同様の混乱は見られる。また、「子ども頃<sup>ママ</sup>の思い出の中に残<sup>ママ</sup>ったもの」「基礎<sup>ママ</sup>な知識はもう学習<sup>ママ</sup>したと思う」のように、現在につながる状態として「ている」で表すべき文脈で過去形が用いられる場合も見られた。さらに、「私が小学生にな<sup>ママ</sup>ったまで、ずっと住んで<sup>ママ</sup>いるのは別荘村と言う所である」「できれば自分は専攻について英語で書<sup>ママ</sup>く原文を読んだ方がいいと思う」「準備が不足したら、チャンスを来<sup>ママ</sup>る時、後悔になる」など、修飾節にアスペクト・時制が絡んでくると誤用が増える可能性が高まる。しかし、これらの誤用が繰り返し現れ、また自己訂正が難しいのは、一部の学習者に限られている。表1で行あたりの誤用指摘箇所の多い学習者にとっては、まだ処理が難しい誤用であると思われる。

「接続」に分類したもののうち、比較的自己訂正が易しかったのは「お客さんを引きの店員（→お客さんを引く）」「込んで<sup>ママ</sup>いる理由（→込んで<sup>ママ</sup>いる）」「遊び<sup>ママ</sup>ところ（→遊ぶ）」など連体修飾の誤用である。しかし、連体修飾でも、「水で作ったの<sup>ママ</sup>形式がいろいろな人形だ」のように修飾部分が複雑になると自己訂正ができない。「その所の中<sup>ママ</sup>にの建物や食べ物」のように修飾語が重なった場合にも自己訂正が困難になる可能性が高まる。自己訂正が難しいもう1つの誤用として、「テ形接続」が挙げられる。「山頂から遠い所を眺<sup>ママ</sup>めて、緑のたんばが連が<sup>ママ</sup>っているのを分かるだろう」「母語を除<sup>ママ</sup>いて、いろいろな国で英語ができる人が一番多いである」のように「テ形接続」の意味範囲を超えた使用が見られ、自己訂正も難しかった。

全体の誤用指摘箇所の約四分の一は「助詞」に関するものであった。助詞のみで見ると、自己訂正ができた割合は、53.6%（CFを除くと55.9%）となり、自己訂正が特に難しい項目とは言えないかもしれない。訂正が比較的易しいのは、「を」と「が」、「は」と「が」の混乱であった。しかし、これは学習者が習得した知識を用いて訂正を行っているというよりは、経験から「を」でなければ「が」、「は」で誤用と指摘されれば「が」と訂正するというように、その場しのぎの訂正のためのストラテジーを用いている可能性もある。助詞の脱落箇所のみ指示した場合は、同じ助詞であっても訂正は必ずしも容易ではなく、誤訂正や訂正ができない場合が見られた。

一方、自己訂正が難しいものの候補として挙げられるのは、まず、出現数は少ないが「長い時間<sup>ママ</sup>で勉強」「人口数が100万人<sup>ママ</sup>でいる」のように時間や数を副詞的に無助詞で表現することである。学習者はそれぞれ「長い時間<sup>ママ</sup>に勉強」「人口数が100万人<sup>ママ</sup>が<sup>ママ</sup>いる」と訂正できていない。「に」と「で」にも比較的誤用が集中している。場所を表す「に」と「で」の混同10箇所中、学習者が訂正できたのは5箇所であった。誤用は数名の学習者に集中しているので、個人差も考えられるが、訂正を困難にする要因としてまず指摘できるのは、文中の助詞と動詞の距離である。動詞が離れるとより困難が伴うようになり、「その中<sup>ママ</sup>で服装や、寝具、日常生活品がたくさんある」のように自己訂正が難しくなる。また、動詞の意味によっても訂正の困難度は異なる。「一つの通り<sup>ママ</sup>で同時に八つ台車を並んで走る」「人形の目の中<sup>ママ</sup>で電気をつける」のように動詞の意味の状態性・動作性の判別が難しい場合にも使い分けに困難が伴うようである。さらに、出現数は少ないが、「みんなが<sup>ママ</sup>私の町に来てもらい」「入ること<sup>ママ</sup>を行われている」「英語<sup>ママ</sup>を必修性が必要」のように「やりもらい」「受身」「名詞化」を伴う構文では、直後の動詞との関係で助詞を選択した結果、誤用が見られ、訂正ができていない。構文が複雑になり、一文が長くなるに伴って、直後の動詞との関係を超えた助詞の選択能力が必要となるが、習得は難しい。一方、「私<sup>ママ</sup>は一番紹介したいのは」のような連体修飾節に現れる「は」と「が」の誤

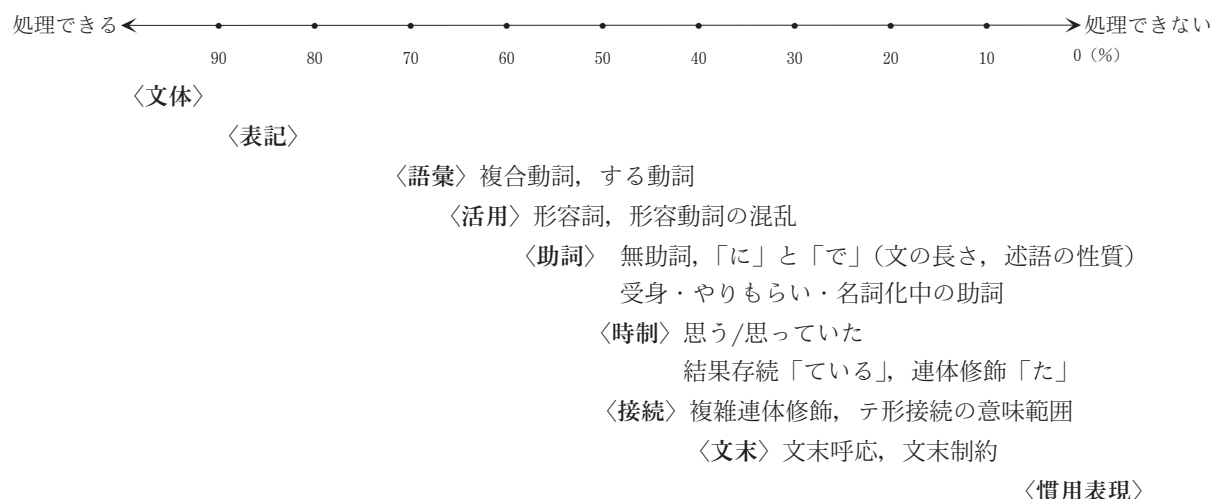


図 1: treatable errors と untreatable errors

用については、出現の回数は多かったが、訂正できている。しかし、これには、上述したように、「は」と「が」の二者択一の訂正ストラテジーを学習者が用いている可能性が考えられる。

その他、「受身」「可能形」(自動詞を可能形にする誤用)、「指示詞」「自動詞・他動詞の選択」「『のだ』の誤用」「～について、～にとって、～として」の助詞相等語が「処理できない誤用」の候補として考えられるが、本調査で得られた当該項目の誤用データは数が限られていたため、分析の対象から外した。

以上述べた 9 言語項目について今回の調査で対象とした中国人学習者の自己訂正の実態を「処理できる誤用」「処理できない誤用」の観点から図示すると、図 1 のようになる。〈 〉内に省略して示した言語項目の中央部の位置を表 2 の正しい訂正の占める割合とほぼ一致させて示している。また、項目右側に示したのは、特に処理を困難にする言語的特徴である。

#### 4. 考 察

本調査では、第二言語作文において、教師が行った表層面に対する間接フィードバックに対して学習者がどのような自己訂正を行うかに注目した。

まず、今回の調査で対象とした中国人学習者は、間接フィードバック後の自己訂正では全体として誤用箇所 6 割弱について正しく自己訂正を行った。これら学習者は中級後半から上級の学習段階にあり、日本語の言語構造について一定の知識を習得していること、また、自分の発話をモニターし、その知識を用いて発話の訂正ができることを示している。石橋 (2004) は、プロトコル分析を用いて学習者が作文の自己訂正の過程でどのようなモニタリングを行うかに注目し、教師が間接フィードバックを行った箇所では「誤用の同定、修正の調整に活発な自己内対話<sup>5</sup>が生じて」いることを報告している。また、第二言語習得研究では、学習者が自分の発話と目標言語のインプットの「ずれ」に気づくことが、インプットの内在化にとって重要であることが指摘され、訂正フィードバックに関する一連の研究が行われている (畑佐 2005)。会話中の訂正フィードバックを扱った研究が主であるが、作文においても学習者にこの「ずれ」を意識化させることは第二言語の習得にとって有意義である可能性が高い。しかし、作文における自己訂正が第二言語の習得に有効かどうかを確認するためには、

訂正の実態だけでなく、その効果を長期的に捉える調査が必要である。

次に、学習者の誤用訂正の実態を詳細に分析した結果、誤用が現れた言語項目によって自己訂正の実態が異なることが分かった。比較的訂正が易しい「処理できる」誤用と、訂正が困難な「処理できない」誤用がある。また、誤用訂正の実態は言語項目によって異なるだけでなく、同じ言語項目でも出現する統語的／意味的言語環境によって異なることを示した。学習者にとって処理が困難な誤用の多くは、関連する言語項目間の距離が遠い、比較的長い文の中で出現している（文末制約、「に」「で」の誤用、連体修飾）。また、受身文、やりもらい文、連体修飾節のように複雑な構造をもつ文中では誤用の訂正が困難になる。さらに動詞のテ形接続が用いられる範囲、アスペクト表現の選択のように意味の境界線が捉えにくい言語項目も習得が難しいことが分かる。Kawaguchi (2005) は、Pienemann の Processability Theory の動向を紹介し、オーストラリア人学習者の3年にわたる日本語習得の段階を含意的 (implicational) に捉えて示している。Processability Theory では、人間に限られた時間内に処理できる言語情報は記憶や認知能力によって制約を受けるが、言語習得が進むにつれて処理の自動化が進み、その制約が段階的に取り払われていくと想定している<sup>6</sup>。作文は、会話に比べ、言語処理に時間的余裕の持てる言語表出活動である。しかし、会話とは異なり、構成や表記、文体といった書き言葉に特有の言語処理を要求される側面もある。本調査で得られた「処理できない誤用」の傾向も、Processability Theory の主張のように、作文時・訂正時の学習者の日本語習得の段階により認知的制約を受けた結果生じているものと解釈できるのではないだろうか。

最後に作文指導時の誤用訂正への示唆について考える。まず、学習者にとって自己訂正が易しい誤用と難しい誤用の傾向を把握することで、教師は作文の表層面に関する効率のよいフィードバックを行うことができる。自己訂正が期待できる誤用については、それに注目させることで学習者に「ずれ」を意識化させることができる。しかし、自己訂正が困難と思われる誤用については、自己訂正を促すよりも、その言語項目を焦点化した活動を教師が与えることにより意識化を促す方が効果的であると思われる。しかし、言語項目を焦点化した活動が効果をあげるには、学習者の発達段階に合わせて言語項目を選択することが重要であるため、厳密に言うとは発達の段階を把握・検証することが先行するべきであり、これは簡単なことではない。さらに、学習者にとって自分が書いた作文に対して教師から多くの誤用箇所を指摘されることはストレスの種になる可能性がある。自己訂正を促す誤用について教師が指針を持つことは、誤用を指摘されても訂正ができないことから生じる学習上のストレスを軽減することにもつながるだろう。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、第二言語作文における教師フィードバックに対する学習者の自己訂正の実態を把握するために中国人日本語学習者の作文資料を分析した。その結果、学習者は指摘された誤用の6割弱を正しく訂正することができ、一定の自己訂正能力を持っていることが分かった。また、treatable errors, untreatable errors の観点から自己訂正の実態を分析した結果、対象とした中国人学習者にとってまだ処理が難しい誤用の言語的特徴のいくつかを記述することができた。これらの理解は、今後作文指導を行う上で、添削の際の指針となりうる。

しかし、本稿の調査は8名というごく限られた数の学習者を対象としたものであり、また学習者間で誤用出現の割合にかなりの開きも見られたため、必ずしも均質な能力の学習者から得たデータとは



言えない。中上級学習者の自己訂正について理解するためには、さらに多くの日本語能力が均質な学習者を対象とした調査とレベル差・個人差を考慮した調査が必要である。また、本調査では、教師のフィードバックを受けた後の自己訂正の実態を見たが、誤用箇所を指摘されずに自己訂正を行う場合には、学習者の能力の異なった実態が見えてくると思われる。さらに、本調査では学習者の誤用訂正のみに注目したが、作文に見られる第二言語の習得段階を把握するためには、誤用だけでなく正用も含めた産出文章全体を分析の対象とすることも必要である。本調査で対象とした中国人学習者の誤用や自己訂正には、母語である中国語が影響していることが考えられるが、これについても検討することができなかった。これらは今後の課題としたい。

## 注

1. 表層面とは、文法、表記、語・表現の選択、文体の選択に関するフィードバックを含む。段落内・段落間の構成、文章展開、内容の真偽や説得力、着眼点など「内容面」に関するフィードバックがこれに対立する概念である。
2. 間接フィードバックは、フィードバック時に誤用の部分を示すだけで、訂正は学習者にゆだねる方法である。一方、直接フィードバックでは、誤用の指摘と訂正を教師が行う。
3. 8名のうち6名は、日本語学習歴・日本滞在歴とも2年程度の中級後半から上級の学習者である。残り2名のうち1名は中学生時に来日した学習者、あとの1名は中国の大学で日本語を学んだ後、来日して半年の学習者である。
4. 8名のうち1名の学習者（G）は、作文・自己訂正の両方を行った作文は1本であったが、量的には他の学習者と比べて少なくないことから、分析の対象とした。
5. 読み返しによる修正過程で発生する対話（石橋 2004）
6. Processability Theory は、自然な口頭発話の中での言語項目の出現（emergence）に注目して習得の段階を提唱しており、言語項目の正確な使用（mastery）をもって習得とみなしているものではない（Kawaguchi 2005）。

## 引用・参考文献

- （1） 池田玲子（2000）「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第53巻 203-213
- （2） 石橋玲子（2004）「作文推敲過程からみる自己訂正，教師添削の効果—中級日本語学習者の事例研究から—」『2004年日本語教育国際研究大会予稿集発表1』日本語教育学会・国際交流基金・国立国語研究所 95-100
- （3） 小宮千鶴子（1991）「推敲による作文指導の可能性—学習者の能力を生かした訂正—」『日本語教育』75号 124-135
- （4） 西川寿美（2006）「作文指導におけるフィードバック：教師によるフィードバックを中心に」高見澤孟先生古希記念論文集編集委員会編『高見澤孟先生古希記念論文集』58-70
- （5） 畑佐由紀子（2005）「言語習得と訂正フィードバックの関係の考察」鎌田修他編『言語教育の新展開 牧野成一教授古希記念論集』ひつじ書房 289-307
- （6） Carson, J. (2001). Second language writing and second language acquisition. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *On second language writing* (pp. 191-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- （7） Fathman, A. & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-

- 190). New York: Cambridge University Press.
- (8) Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- (9) Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- (10) Ferris, D. R. (2003). Responding to writing. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 119-140). New York: Cambridge University Press.
- (11) Grabe, W. (2001). Note toward a theory of second language writing. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *On second language writing* (pp. 39-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (12) Kawaguchi, S. (2005). Processability Theory and Japanese as a second language. *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 8, 83-114.
- (13) Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- (14) Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.

(にしかわ すみ 日本語日本文学科)